

Камелина И.А.

(Государственный университет – Высшая школа экономики)

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ УСТНОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ НА ОСНОВЕ ПОНЯТИЙ «ЯЗЫК» И «РЕЧЬ». СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДЫДУЩИЙ ОПЫТ

Статья посвящена анализу процесса обучения говорению на иностранном языке или формирования умения высказывать свои мысли в связной форме на иностранном языке на основе понятий язык и речь.

Ключевые слова: теория языка, обучение говорению, понятие языка, понятие речи.

VERBAL SKILLS TRAINING METHODS IN A FOREIGN LANGUAGE ON THE BASIS OF THE CONCEPTS OF LANGUE AND PAROLE. MODERN TRAINING METHODS AND BACKROUNG EXPERIENCE

The paper considers the process of a foreign language speaking as well as the training to connectedly speak thoughts in a foreign language on the basis of the concepts of langue and parole.

Keywords: linguistic theory, speech training, the concept of langue, the concept of parole.

На сегодня содержание обучения иностранным языкам претерпевает качественные изменения в связи с появившимися благодаря эпохе «энергетической роскоши» и открытых границ возможностями применения новых средств обучения. Таким образом, процесс обучения иностранным словом обогащается средствами из источников, которые в недалёком прошлом были повсеместно не доступны. И в связи с этим наблюдается использование других практик преподавания иностранного языка.

Статья посвящена анализу процесса обучения говорению на иностранном языке или формирования умения высказывать свои мысли в связной форме на иностранном языке на основе понятий язык и речь. Говорение как продуктивный вид речевой деятельности неразрывно связан с рецепцией иностранной речи, слушанием и чтением, является главной целью обучения иностранному языку как средству коммуникации. Мотивы овладения иностранным языком достаточно разнообразны, но основная цель – свободное говорение и понимание иностранной речи.

Своевременно напомнить о различении понятий: язык и речь. Это фундаментальный вопрос лингвистики, на котором основывается или, по крайней мере, должна основываться любая методика преподавания любого, родного или иностранного, языка.

Язык с его правилами и условными обозначениями является единым для всех людей, речь – индивидуальна и своеобразна для каждого человека, но в рамках правил и условностей языка. Если образно показать различие и неразрывную связь языка и речи, то это тесто и изделия их него.

Фердинанд де Соссюр задался целью создать общую теорию языка. Все явления, связанные с процессами говорения и слушания, Соссюр обозначил общим термином *речевая деятельность* (*langage*) или речь. Речевая деятельность исключительно многообразна и соприкасается с рядом областей: физикой, физиологией, психологией. В общей совокупности речевых процессов Соссюр выделяет два аспекта: *язык* (*langue*) и *речь* (*parole*). «Язык, – отмечал Соссюр, – только определенная часть, правда, важнейшая часть, речевой деятельности» [2]. По определению Соссюра, язык – сумма необходимых условностей, но именно она делает возможной речевую деятельность. Язык – это грамматическая система и словарь, т. е. инвентарь языковых средств, **без овладения которыми невозможно речевое общение**. Связь языка и речи непосредственна и нераздельна, речь не существует без языка, язык существует априори. Язык как система первичен и дается в готовом виде для восприятия,

речь – вторична и является продуктом деятельности человека, индивидуальным и неповторимым для каждой личности.

Язык как лексическая, грамматическая, фонетическая система существует вне сознания индивида, человек может овладеть этими системами и использовать их. Как общественное достояние и средство взаимопонимания людей, язык не зависит от индивида, который на нем говорит. Напротив, индивид должен **прилагать немалые усилия**, чтобы в совершенстве овладеть системой языка. Касательно *rечи*, то это продуктивная деятельность человека, выполнение актов речевого действия, в процессе которого индивид пользуется уже имеющимся в сознании *языком* для выражения своих мыслей. Порождение и оформление речи зависит от личности говорящего как средства самовыражения. Она состоит из индивидуальных актов говорения и слушания, осуществляемых в круговороте общения с другими людьми, речь зависит от индивида, она является показателем уровня его образования, склада мышления, нравственных ценностей, одним словом, внутреннего мира человека.

В работе «Курс русской риторики» профессор Волков А.А. пишет: «Речь – осуществление и сообщение мыслей на основе системы языка. Единицей речи является высказывание – выраженное и организованное средствами языка целенаправленное сообщение завершенной мысли. Высказывание может быть простым (минимальным) и сложным. Языковая форма минимального высказывания – предложение. Поэтому минимальное высказывание совпадает с предложением. Сложные высказывания включают в себя простые, но не сводятся к ним» [1].

Овладение иностранным языком – это процесс изучения, прежде всего, языка, а затем уже овладение навыками речевой деятельности посредством изучаемого языка. Под речевой деятельностью следует понимать деятельность (продуктивную) человека, в той или иной мере опосредованную знаками языка. Более узко под речевой деятельностью следует понимать такую деятельность, в которой языковый знак выступает в качестве «стимула-средства» (Л.С. Выготский), т. е. такую деятельность, в ходе которой мы формируем речевое высказывание и используем его для достижения некоторой заранее поставленной цели. [7]. Это правило важно помнить при составлении методик преподавания иностранного языка: изучается язык и, затем, практически одновременно происходят формирования навыков и умений речевых действий.

Овладение иностранным языком и речью требует личных усилий человека, постепенности и поэтапности; точно такой же путь был пройден при овладении родным языком.

Обратимся кратко к процессу усвоения родного языка. Овладение словом, родным словом, начинается с рождения и длится какое-то время, а совершенствуется всю жизнь на основе соприкосновения с родным языком в литературе, в общении с образованными людьми и другими источниками языка и речи. Овладение же иностранным словом, после родного, происходит по-другому пути с точки зрения психолингвистической науки. Родной язык усваивается в условиях, когда в сознании человека нет еще никакого языка, наблюдается процесс восприятия, осмыслиения речи других людей и воспроизведения своей собственной речи. У детей очень развито образное мышление, понимание значений слышанных слов происходит наглядно, через внешние образы, кроме того овладение родной речью – насущная потребность и неизбежность для жизни в социуме. Овладение иностранным языком происходит в условиях, когда насущная потребность овладения речью уже отсутствует, то есть нет мощного мотива, который бы приводил в работу все подсознательные и сознательные функции человека. Это означает, что овладение иностранным словом требует значительно больших личных усилий индивида, чем овладение родным.

Мы не будем в этой статье проводить психолингвистический анализ процессов овладения родным и иностранным словом, а остановимся только на констатации того факта, что это разные процессы с точки зрения восприятия, мышления, внимания, ощущений по причине разных условий их протекания. Но психолингвистические составляющие периода овладения

родным языком у детей могут служить хорошим материалом для анализа при составлении программ обучения иностранным.

Перейдем к основным составляющим процесса обучения иностранному языку. Здесь будут затронуты вопросы обучения говорению на иностранном языке без определения возраста и уровня знаний обучающихся, то есть общие и основные вопросы.

Как было выше упомянуто, последние десять-пятнадцать лет обогатили содержание процесса обучения огромным количеством учебных средств из Интернета, преподаванием языка носителями, возможностями поехать в страны изучаемого языка для того, чтобы попасть в естественную языковую среду, то есть сейчас слушать, воспринимать иностранную речь, как наиважнейшее средство обучения, не является проблемой.

В прошлом веке в нашей стране методики преподавания иностранных языков формировались в условиях дефицита вышеупомянутых средств обучения, но сформированная классическая практика преподавания позволила создать прочный фундамент процесса обучения, на котором можно «достраивать» то, чего ранее не хватало. Именно классическая методика преподавания иностранного языка строго следует принципу досконального изучение структуры языка до овладения речью.

Основываясь на содержании традиционных классических методик обучения говорению напомним основную схему подачи языкового материала:

слово – значение – усвоение в памяти и мышлении.

Как подать слово, его значение, как научить его произносить, как использовать в речи – сделать это можно различными способами. Методики преподавания определяют способ подачи языкового материала и способ усвоения его человеком. Рассмотрим, как это предлагается делать в соответствии с различными методиками, и одновременно проанализируем используемые средства обучения, а также рассмотрим целесообразность с позиции психолингвистики.

Итак, традиционная методика предлагает знакомство с новым словом через его написание, то есть зрительный образ условных знаков, затем произношение, фонетическое выражение слова, затем сразу же перевод на родной язык для ассоциации с его значением. Преподаватель – обычно не носитель изучаемого языка, родной язык выступает как средство обучения. Даже, если, предположим, что преподаватель ставит условие не переходить ни при каких обстоятельствах на родной язык, психологически обучающиеся стремятся делать это, зная, что преподаватель их понимает. Почему? Потому что это средство быстро понять значение слов, не тратя время на образное восприятие и понимание. Такого рода опора на родной язык играет, к сожалению, отрицательную роль в усвоении иностранного слова; оно ассоциируется не напрямую со значением слова, а с его обозначением знаками родного языка, то есть схема восприятия следующая: иностранное слово – его значение на родном языке – его образ. В дальнейшем это мешает процессу овладения говорением на иностранном языке, потому что цепочка мыслительного процесса осложняется, иностранное слово имеет связь с образом через другое слово, а не напрямую с самим объектом или явлением.

Следующий этап традиционной методики – обучение собственно *речи*: предлагаются тексты с новыми словами, смысл которых запечатлен не с самим обозначаемым предметом, но со словом родного языка. Новые слова введены в письменную речь, на её основе воспроизводится устная речь (пересказ текста), составление рассказа по теме текста с использованием новых слов, выполнение языковых и речевых письменных упражнений. Главным методом обучения говорению является работа с текстом. Пересказ текста – это порождение устной речи, сюжет и слова заимствуются из прочитанного текста. Таким методом формируется навык порождения речи вообще, в том числе собственно разговорной, выражающей мысли индивида. Обучение говорению в классической практике основано на чтении, но устная речь не всегда разговорная речь, обращённая к кому-то. Именно этот недостаток данной методики обучения приводит к тому, что обучающийся не овладевает навыками коммуникации с дру-

гими людьми. Для порождения разговорной речи требуется искусственное представления в уме объекта речи. Кроме того, в формировании навыка устной речи не подключается слушание текста, его звуковое оформление, без этого сюжет ещё более оторван от коммуникации, работа с текстом без его прослушивания подобна изучению мертвого языка (например, так изучается латынь), обучению теории общения, но не её практике. Результат – пассивное владение языком, неумение говорить. Попадая в языковую среду разговорной иностранной живой речи, человек испытывает языковой «барьер», не может говорить на языке, который изучал по текстам, возможно, что длительное время.

Что предлагают нетрадиционные, как правило, авторские методики, основанные на использовании психологических механизмов овладения родной речью в детстве. Возьмём коммуникативное обучение – термин, появившийся в отечественном образовании совсем недавно. В самом названии этого метода звучит принцип обучения – коммуникация на изучаемом языке, а также наглядность обучения, визуальная и ситуативная. То есть то, чего так не хватает в традиционных методиках обучения, **здесь является основным условием обучения**. Преподаватель, желательно носитель языка, общается с учениками только на изучаемом языке, мы сознательно не употребляем слово «иностранный» по отношению к языку, поскольку в этих условиях изучаемый язык перестаёт психологически быть иностранным, что является важным подсознательным стимулом обучения. Итак, слово преподносится живо, фонетически, его можно также прочитать, о его значении обучающиеся узнают наглядно или через объяснение на изучаемом языке. Как это было отмечено ранее, языковые знаки, являясь важным средством отражения, сами не отражают обозначаемые объекты, а его условное обозначение. Необходим чувственно-наглядный этап в обучении для установления прямой связи между словом иностранного языка и образом. Теоретическим обоснованием принципа наглядности является учение И.П. Павлова о взаимодействии I и II сигнальных систем. По И.П. Павлову, предметный раздражитель вызывает ответную реакцию, словесный раздражитель опосредован промежуточным этапом – в коре головного мозга оживает связь между словом и образом, запечатленная в прошлом опыте. Психологическую специфику значения слова прекрасно охарактеризовал Л.С. Выготский, указавший, что оно – «единство обобщения и общения, коммуникации и мышления». Иначе говоря, мы обозначаем словом то и настолько, что и насколько представляет интерес с точки зрения потребностей общения, что для психологической характеристики значений некоторых слов любого языка достаточно непосредственной коммуникативной ситуации (например, значение местоимения), в то время как другие можно интерпретировать, только привлекая дополнительный контекст. Употребляя в речи слово, мы можем иметь две различные с психологической точки зрения интерпретации ситуации. Одна из них есть ситуация потенциального употребления слова, когда мы не имеем налицо реального предмета, обозначенного этим словом. Другая – ситуация актуального употребления того же слова относительно определенного предмета. Ср. Человек – это звучит гордо или всякий человек на это способен, с одной стороны, и Вошел высокий человек в сером костюме – с другой. Соответственно различную роль играют в этих случаях вербальный контекст и реальная ситуация. [7].

При этом усваивается не только слово, но происходит живое общение на языке (коммуникация), обучающийся размышляет на изучаемом языке, чтобы понять значение нового слова он вынужден слушать, размышлять для установления прямой связи слова с образом. То же самое происходит, когда дети учатся говорить на родном языке, их главные учителя – коммуникация, воображение, мышление.

Затем в коммуникативной методике используются фонетически и письменно представленные тексты, спонтанные диалоги, длительные обсуждения для применения новых слов в речи, для формирования навыка говорения. Постановка спектаклей на изучаемом языке – также элемент коммуникативного обучения, как бы имитированное участие в реальных жизненных ситуациях на изучаемом языке (сituативная наглядность). Как видно, такая организация обу-

чения имитирует жизнь в языковой среде, вызывает живой интерес обучающихся, а ведь сохранение мотивации – сложнейшая задача в искусственных условиях обучения языку.

Принцип наглядности в обучении иностранным языкам был актуален во все времена. «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать» – гласит русская пословица. В коммуникативном методе обучения этот принцип является одним из основных, так как путь человеческого познания начинается с чувственного восприятия конкретных фактов и явлений. Сформулированное чешским педагогом Яном Амосом Коменским (1592–1670) «золотое правило» гласит: все видимое – зрению, слышимое – слуху, обоняемое – обонянию, осязаемое – осязанию, т. е. требует включения в познание по возможности большего количества рецепторов [4, с. 44]. Ж.-Ж. Руссо вынес обучение непосредственно в природу. Ребенок находится в природе и непосредственно **видит** то, что должен узнать и изучить. Но, как указывает В.И. Загвязинский, принцип наглядности далеко не исчерпывается «золотым правилом» дидактики. Он требует верного соотношения между конкретным и абстрактным и поэтому включает переход от чувственно-конкретного, в освоении которого широко используется естественная и изобразительная наглядность, к абстрактному, в освоении которого существенна роль условной, схематической и символической наглядности, а также противоположный переход от абстрактного к конкретному [5, с. 69]. Так значение слова «солнце» на изучаемом языке легко объяснить естественно и изобразительно: рисунком, фотографией, просто указать на само солнце в природе. Труднее объяснить значение глагола; как, например, объяснить значение глагола «скользить». Можно выйти на улицу и показать, можно соотнести со скользкой поверхностью и показать, как на ней падает человек, соответственно можно объяснить сразу значение всех однокоренных слов, а также вспомогательных слов, то есть наглядно, от конкретного к абстрактному и обратно. Конечно, без использования перевода на родной язык эти объяснения займут больше времени, а также усилий преподавателя, но образ предмета или явления и его обозначение на иностранном языке будет зафиксирован и усвоен в памяти без промежуточных ассоциаций со значением на родном языке.

В.А. Артёмов указывает на преимущества чувственно-наглядного преподнесения материала: это мобилизует психическую активность учащегося, переводит произвольное внимание в послепроизвольное, развивает память, которая опирается при этом на ощущения, тренирует творческое воображение, облегчает весь процесс обучения и тем самым вызывает интерес к занятиям иностранным языком [6, с. 238].

Наиважнейшим составляющим обучения говорению является обучение грамматике языка. Грамматика – это строй языка, система морфологических категорий и форм слов, синтаксических категорий и конструкций для составления предложений, необходимых для порождения связной грамотной речи. Без грамматики (строевой основы языка) не могут быть созданы ни слова со всеми их формами, ни словосочетания, ни предложения (шире – высказывания) и их сочленения.

Процесс построения речи с помощью элементов языка изучен в психологии и проанализирован в теории «актуального членения предложения». Согласно этой теории, можно подходить к анализу предложения с двух сторон: со стороны его формальной структуры и с точки зрения того, как данное предложение (сообщение) передает информацию; проблема актуального членения получила психолингвистическое осмысление в работе К. Палы «О некоторых проблемах актуального членения». Он пишет: «Сначала говорящий располагает структурой представлений, т. е. семантической структурой данного сообщения, которая в этот момент никак не должна быть связана с конкретной синтаксической реализацией данного сообщения. Но в случае, когда говорящий начинает порождать данное сообщение, он начинает пользоваться синтаксическими реализациями семантической структуры сообщения, и при этом он может для одного семантического содержания данного сообщения отбирать разные синтаксические реализации». То есть для порождения речи необходимо уметь соединить отдельные слова в предложения, правильно сочетая семантику слов с синтаксической структу-

рой всего высказывания. Изучению грамматики отведено основное место в обучении иностранному языку по классической методике преподавания, собственно здесь это является основой для обучения говорению. Поскольку овладение иностранным словом имеет опорой родной язык с его грамматикой, то изучение грамматики иностранного языка является средством обучения самостоятельному правильному построению предложений (синтаксису) и, таким образом, реализации коммуникации. Акцент ставится именно на обучение порождению правильного, с точки зрения грамматики, высказывания, поскольку люди, прошедшие обучение по коммуникативной методике, оказываются совершенно не грамотны в собственной речи как в устной, так и в письменной, хотя прекрасно научились понимать речь других на слух. Неграмотность разговорной речи обучающихся, в процессе обучения по коммуникативной методике, не является, по мнению некоторых педагогов, отрицательным моментом обучения, грамотность речи улучшается в дальнейшем в процессе обучения, постоянного говорения и слушания. Однако, именно в классической методике предусмотрено выполнение огромного количества языковых упражнений на каждое конкретное правило грамматики языка для формирования навыков построения грамотных предложений. С психолингвистической точки зрения обучение говорению классическим методом с опорой на доскональное знание грамматики языка основано на сознательном построении предложений с чётким пониманием его составных частей как элементов языка (анализе и синтезе элементов и правил соединения слов языка), но *вне связи* с чувственным восприятием живой разговорной речи, что так ценится в коммуникативной методике. Процесс порождения речи связан с мыслительной деятельностью индивида, С.Л. Рубинштейн отмечает: «Процесс мышления – это прежде всего *анализирование и синтезирование* того, что выделяется анализом; это затем *абстракция и обобщение*, являющиеся производными от них. Закономерности этих процессов в их взаимоотношениях друг с другом суть *основные внутренние закономерности мышления*. Анализ и синтез – это две стороны, или два аспекта, единого мыслительного процесса. Они взаимосвязаны и взаимообусловлены. Анализ по большей части совершается через синтез (через синтетический акт соотношения условий задачи с ее требованиями и т. п.); анализ какого-нибудь целого всегда обусловлен тем, по каким признакам в нем объединены его части. Правильный анализ любого целого всегда является анализом не только частей, элементов, свойств, но и их связей или отношений. Он поэтому ведет не к распаду целого, а к его преобразованию. Это же преобразование целого, новое соотнесение выделенных анализом компонентов целого, и есть синтез. Так же как анализ осуществляется через синтез, синтез осуществляется через анализ, охватывающий части, элементы, свойства в их взаимосвязи... Синтезом является всякое соотнесение, сопоставление, всякое установление связи между различными элементами. В чувственном познании, в восприятии синтез выступает в виде изменения чувственных элементов, их конфигурации, структуры, формы и той или иной их интерпретации в результате соотнесения выделенных анализом составных частей смыслового содержания». [8].

Такое сознательное овладение средствами языка (можно соотнести такой способ обучения языку с обучением математике) требует параллельного обучения коммуникации с опорой на чувственное восприятие речи, синтез чувственного и сознательного может дать ожидаемый результат в овладении речью.

Объединение важных элементов обучения обоих методик может дать положительный результат в обучении говорению. Вот аргумент на этот счёт, принадлежащий Дж. Миллеру: «Для того, чтобы ребенок учился всем правилам... последовательности, построенной по принципу «слева направо», которые необходимы для создания совершенно приемлемых предложений из двадцати слов или меньше, он... должен выслушать... приблизительно 1030 предложений. Чтобы оценить по достоинству, насколько это условие нелепо, вспомним тот факт, что в столетии только $3,15 \times 10^9$ секунд» [9, 158–159]. То есть, эффективным можно назвать метод обучения коммуникативной методики в сочетании с методом классической,

например, прежде, чем разложить предложение на составляющие элементы языка, его можно повторить раз 10 в определённом контексте и наглядной ситуации для чувственного восприятия речи, а затем сразу перейти к изучению его грамматической структуры, анализируя предложение со стороны чувственного и сознательного восприятия и синтезируя его элементы уже в собственной речи.

Как отмечалось выше, слушание речи – важнейший элемент обучения говорению. С младенческого возраста слушание речи взрослых является основным средством обучения навыкам самостоятельной родной речи. Воспринимая на слух речь взрослых и воспринимая зрением, что говорят взрослые, дети накапливают пассивный лексический запас слов и предложений родного языка, который постепенно переходит в активный. При слушании дети часто повторяют, что слышат, тем самым вырабатывая произносительные артикуляционные навыки. Слушание или аудирование – необходимая составляющая процесса обучения говорению, при этом средством овладения речью выступает речь других людей. Прослушивание иностранной речи создаёт естественную языковую среду, при этом полезно чередование слушания без понимания значения содержания для восприятия просто звуковых особенностей языка, интонации речи со слушанием речи, имея перед глазами текст для точного понимания устной речи. Аудирование и чтение как рецептивные виды речевой деятельности должны активно использоваться как средства обучения говорению. Повторение вслух (проговаривание) услышанного, активного повторения звуков, слов, предложений сразу после прослушивания формирует правильную артикуляцию звуков, и, соответственно, произношение. Чтение вслух иностранного текста, неоднократное чтение, вырабатывает навык говорения, обогащает активный словарный запас. Оправдана в этом отношении методика преподавания иностранного языка, разработанная А.М. Кушниром, канд. псих. наук, гл. редактором журнала «Народное образование», основанная на прослушивании текстов с опорой на письменный текст с подстрочным переводом. Слушание иностранной речи с использованием наглядных средств понимания без перевода на родной язык, соединение звукового и образного восприятия речи является основным элементом коммуникативной методики обучения говорению на иностранном языке.

Отметим необходимость активного использования усвоенного на практике, что возможно, прежде всего, в естественной языковой разговорной среде, то есть общение с носителями изучаемого языка, восприятие живой речи. Письменная речь (тексты) – это записанная устная речь, она не может служить единственным средством обучения говорению. С другой стороны, письменная речь – основной инструмент изучения языка, где наглядно изображаются элементы языка, так письмо является единственным средством изучения грамматики иностранного языка.

«Все высказанное может быть записано, а все записанное может быть прочитано вслух. Из этого следует, что нельзя механически противопоставлять устную речь письменной, полагая, что они как бы исключают друг друга. Письменная речь без устной существовать не может. Когда человек читает или пишет, он всегда проговаривает про себя соответствующие слова и предложения. То же самое происходит и при слушании или восприятии на слух чужой устной речи. Таким образом, устная речь является не одним из видов речевой деятельности (наряду с письменной речью) и не одним из процессов речи (наряду с чтением, письмом и слушанием), а неотъемлемым и весьма существенным, более того, основным свойством речи, обнаруживающимся как во всех ее видах, так и во всех основных речевых процессах. Иными словами, без устной речи нет и самой речи.

В этом отношении, безусловно, прав Н.И. Жинкин, который указывает, что «общим для всех видов речи является произнесение слов (вслух или про себя)». Не только для устной, но и для письменной речи и не только для говорения, но и для слушания, чтения и письма характерно проговаривание или выговаривание слов и предложений. Это положение может быть подтверждено и с точки зрения физиологии высшей нервной деятельности, так как ни-

какая речевая деятельность невозможна без функционирования речедвигательного анализатора. «Произнесение речи регулируется мозговым центром двигательного речевого анализатора», который является основным компонентом речевой деятельности. С этой точки зрения в корне ошибочны всякие рассуждения о том, надо ли в процессе обучения иностранному языку в школе развивать у учащихся устную речь на иностранном языке. Обучать школьников иностранному языку невозможно, не развивая у них навыков и умений устной речи на этом языке. Естественно поэтому, что недооценка устной речи на иностранном языке, которая имела место в нашей школе, нанесла серьезный вред делу обучения этому предмету» [10].

«Всякое не мертвое, не бесцельное ученье имеет в виду готовить дитя к жизни, — писал автор «Книги для учащихся» К.Д. Ушинский, — а ничто не может быть важнее в жизни, как уметь видеть предмет со всех сторон и в среде тех отношений, в которые он поставлен» [11].

ЛИТЕРАТУРА

1. Александр Александрович Волков. Курс русской риторики. Глава первая. Предмет риторики: язык и словесность. Язык и речь. Диалогичность и монологичность речи (<http://lib.eparhia-saratov.ru/books/03v/volkov/ritorika/10.html>).
2. Ф. де Соссюр. Курс общей лингвистики. — М., 1933. — С. 39.
3. Калинина С.В. Обучение связному высказыванию на французском языке в школе. — М.: Просвещение, 1968, стр. 39–40
4. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. — М.: Академия, 2001. — 192 с.
5. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов // Сов. педагогика. — 1978. — № 10. — С. 66–72.
6. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1969. — 279 с.
7. А.А. Леонтьев. Психофизиологические механизмы речи// Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. — М., 1970. — С. 314–370
8. С.Л. Рубинштейн. О природе мышления и его составе. (www.psychology-online.net/articles/doc-1564.htm)
9. Дж. Миллер, К. Прибрам, Е. Галантер. Планы и структура поведения. М., 1965.
10. Беляев Б.В. Психологическая характеристика устной речи на иностранном языке // Методическая мозаика. — 2006. — №8. — С.3–5.
11. Э.Д. Днепров «Ушинский и современность» — М.: ИД ГУ ВШЭ, 2007, стр. 137.